

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ СВЕРДЛОВСКОЙ ОБЛАСТИ

Государственное автономное образовательное учреждение
дополнительного профессионального образования Свердловской области
«Институт развития образования»
(ГАОУ ДПО СО «ИРО»)

Приказ ИРО от 17.06.2025 №49-ГИА
«О подготовке информационно-аналитических,
статистических материалов (по модели ФИПИ, РОН)
по результатам ГИА (ЕГЭ, ОГЭ) в 2025 году
на территории Свердловской области»

**Методические рекомендации по итогам статистико-аналитического отчета о результатах
государственной итоговой аттестации по русскому языку в форме единого государственного
экзамена в 2025 году в Свердловской области**

Екатеринбург, 2025

РЕКОМЕНДАЦИИ ДЛЯ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ СУБЪЕКТА РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

1.1. Рекомендации по совершенствованию организации и методики преподавания предмета в субъекте Российской Федерации на основе выявленных типичных затруднений и ошибок

1.1.1. ...по совершенствованию преподавания учебного предмета всем обучающимся

Учителям

Для педагогов принципиально важным является своевременное неформальное изучение материалов, связанных с проведением ГИА по русскому языку. Анализ результатов ЕГЭ и изучение особенностей используемых КИМ должен проводиться всеми учителями-предметниками, независимо от того, ведут они подготовку к ЕГЭ или не занимаются этим. Это важно для понимания общих требований к умениям школьников, которые в отношении большинства содержательных разделов, проверяемых на экзамене в 11 классе, закладываются на этапе основной школы. Эта позиция становится принципиальной, так как примеры заданий по формату ЕГЭ сложно найти в действующих УМК, поэтому возникнет вопрос выбора дидактических материалов, определения системных методических подходов, проведения системного мониторинга качества образования.

Медленное накопление необходимого методического и дидактического материала для подготовки к заданиям по орфографии, пунктуации, форма которых изменена, к заданиям, качество выполнения которых недостаточно высокое, вызывает вопрос о типах заданий и упражнений, использующихся на уроках русского языка по становлению грамотного письма. Важно отметить, что снижение результатов в заданиях на знание норм орфографии показывают все категории участников ЕГЭ, хотя основные орфографические правила, необходимые для их выполнения, осваиваются в начальной и основной школе. При выполнении заданий на знание норм орфографии и пунктуации выявляется зависимость качества выполнения от формы задания и используемого в нем языкового материала. Чаще всего учитель не отслеживает, какой конкретно языковой материал отработан, если в практике организации тренинга он обращается к готовым онлайн-ресурсам без методического анализа их потенциала.

Усвоение правописных умений /навыков в деятельностном режиме при подготовке к ЕГЭ по русскому языку в 10-11 классах может быть успешным, если в тренинге не забывать о возможности соотнесения традиционных и тестовых заданий, а также о взаимных связях формулировки задания (в контрольно-измерительных материалах ЕГЭ), спецификации к заданию (письменном перечислении правил, знание которых необходимо при его выполнении) и представленного языкового материала.

Традиционная стратегия подготовки к ЕГЭ по первой части КИМ представляет собой работу с отдельными заданиями, а затем обобщение по блокам: «Орфография», «Пунктуация» и т.д. Такой линейный подход имеет свои преимущества: выпускники видят план движения к цели, понимают процент материала, систематизированного и обобщенного.

Но в этом подходе есть и свои минусы. Контролируемые на ЕГЭ навыки различны по освоению выпускниками, что связано со сложностью материала, лежащего в основе. Низкий процент выполнения некоторых заданий связан с тем, что одного подхода к обобщению материала по ним недостаточно для достижения успеха. Особенно это касается комплексных заданий и заданий, для достижения положительного результата в которых необходимо владеть сформированными навыками в области морфологии.

Учителю, работающему в классах с низким уровнем предметной подготовки, целесообразно обратить внимание на концентрический принцип обобщения и систематизации материала. Наименее освоенными среди учащихся, имеющих затруднения по предмету, являются темы, связанные с парадигмой глагола. Старшеклассники плохо различают деепричастия и причастия, краткие причастия и глаголы или наречия, причастия и прилагательные, совершенный и несовершенный вид глагола. Знание самого правила не приводит к положительному результату, так как для его применения необходимо владеть навыками определения части речи слова, содержащего орфограмму. В этих случаях удобным для отработки навыка будет применение концентрического подхода: в основу подготовки может быть положен не принцип «от номера к номеру», а принцип формирования навыка работы с одной частью речи, который формируется на материале различных заданий с последующим многократным возвращением к выполнению каждого номера на основе расширения морфологического материала. Так, например, задание 13 «Правописание НЕ с различными частями речи» сначала отрабатывается на примере правописания только деепричастий, затем к этому

номеру происходит возвращение, когда тема «Деепричастие» расширенно систематизирована на материале других заданий формата ЕГЭ: в отработку навыка включается тема правописание НЕ с причастиями и т.д. Таким образом, систематизация материала идет в нескольких плоскостях: многократное возвращение происходит и к морфологическому уровню, и к формированию навыка по применению конкретного правила.

Приведем конкретный пример. Выполнение ряда заданий опирается на знание парадигмы глагола. По сложности и объемности наиболее компактный материал связан с деепричастием, затем с причастием и, наконец, с глаголом. Знания по теме «Деепричастие» применяется при выполнении следующих заданий современного формата ЕГЭ: задание 13 «Правописание НЕ с различными частями речи», задание 11 «Правописание суффиксов различных частей речи», задание 17 «Обособленные члены предложения», задание 7 «Грамматические (морфологические) нормы», задание 8 «Грамматические (синтаксические) нормы», задание 4 «Орфоэпические нормы». Ниже представлен развернутый дидактико-методический материал, в котором реализуется концентрический подход подготовки к выполнению заданий ЕГЭ по теме «Деепричастие».

Возможные причины затруднений при выполнении заданий на знание норм орфографии носят комплексный характер, для их минимизации важно учитывать:

- 1) низкое качество освоения орфографических правил в начальной и основной школе, которое выявляется в процессе проведения ВПР по русскому языку необходимо откорректировать на этапе обучения в старшей школе;
- 2) задания комплексного характера, который предполагает работу с языковыми единицами разных частей речи и применение различных орфографических правил, необходимо включать не только на всех этапах подготовки к экзамену, но и на разных обучения, в том числе и в основной школе;
- 3) важно учитывать в школьной практике усложнение в вариантах КИМ формы подачи языкового материала, расширение его спектра, чтобы своевременно отрабатывать у обучающихся необходимые навыки для работы;
- 4) исключить из практики неэффективные формы подготовки к заданиям (решение тестовых заданий, аналогичных заданий КИМ, часто по сборникам прошлых лет, в которых отражается более простой языковой материал);

5) накапливать тренировочные упражнения обобщающего типа, которые могут использоваться как дополнительные к УМК по предмету, выстроить систему обращения к дидактическому материалу, данному в разного рода сборниках или размещенному на онлайн-платформах;

6) избегать случайного выбора электронных тестов для подготовки, проводить методическое рецензирование качества языкового материала, который используется для тренировки для того, чтобы своевременно оценить его эффективность т. п.;

7) включать в образовательный процесс задания, развивающие аналитические способности обучающихся, нацеленные на тренировку долговременной памяти, внимательности при работе с языковым материалом.

Полученный на обширном материале анализ результатов выполнения заданий открытого варианта КИМ (1347 участников ЕГЭ работали с этим вариантом) выявляет типичные ошибки при работе с конкретным языковым материалом, что позволяет включить в системную работу случаи, вызывающие массовые ошибки.

Методическая стратегия при работе с заданиями, проверяющими знание правил орфографии:

1) Для подготовки к выполнению задания 9 важно предлагать упражнения на морфемный анализ, на классификацию случаев написания гласных в корне (проверяемых, непроверяемых, чередующихся), на закрепление способов проверки написания гласных в корне слова. Кроме того, необходимо предлагать разнообразный тренировочный материал, чтобы количество правильных ответов составляло не только три, но и два или четыре случая;

2) Для подготовки к выполнению задания 10 важно предлагать упражнения на морфемный анализ, на классификацию случаев написания приставок разных групп, на закрепление способов интерпретации значения приставок *пре-* и *при-* и др.;

3) Для подготовки к выполнению задания 11 важно предлагать дидактический материал, позволяющий классифицировать языковой материал в соответствии с группой орфографических правил, отработать правописание наиболее сложных и / или менее частотных языковых единиц;

4) 4) Для подготовки к выполнению задания 12 важно предлагать дидактический материал, позволяющий классифицировать языковой материал в соответствии с группой орфографических правил, отработать наиболее

сложные случаи. При низком качестве выполнения задания важно использовать поэтапное усложнение языкового материала, чтобы приблизиться к модели комплексного задания в формате задания ЕГЭ;

5) Для успешной подготовки к выполнению задания 13 необходимо отрабатывать разнообразный языковой материал, сопровождать упражнения аналитическим комментарием. Особое внимание следует уделять правописанию наречий, рассматривать в системе случаи усиления отрицания, обращать внимание на грамматическую форму слов (полные / краткие прилагательные, причастия) и т. п.

6) Для подготовки к выполнению задания 14 важно выстраивать работу, ориентированную на закрепление разграничения на знаменательные и служебные части речи с учетом омонимичных случаев, отрабатывать умение готовить аналитический комментарий в отношении грамматических особенностей и семантических характеристик языковых единиц, вызывающих регулярные затруднения;

7) При выполнении заданий 9 – 12 важно учитывать, что количество правильных ответов может составлять не обязательно три (частотно в тренировочных вариантах), а два или четыре случая, и предлагать в процессе отработки орфографического навыка корректный дидактический материал.

Задания на знание норм пунктуации вызывают значительные затруднения обучающихся (особенно в отношении заданий 16, 20, 21, проверяющих умение расставлять знаки препинания в простом предложении с однородными членами, в сложносочиненном предложении, в сложном предложении с разными видами связи).

Выделяются причины затруднений при выполнении обучающимися заданий на знание правил пунктуации:

1) исключение из КИМ по русскому языку заданий, проверяющих умение определять грамматическую основу предложения, внешне делает неактуальной подобную работу, между тем она является основой для всех заданий по пунктуации;

2) влияние клипового мышления, которое приводит к нарушениям логики восприятия у современных школьников, к неумению выделять смысловые центры в информации на уровне предложения и текста, что является причиной затруднений в работе со структурой предложения, отражающей логику человеческого мышления;

3) низкое качество освоения пунктуационных правил в основной школе, которое выявляется по результатам ВПР по русскому языку в основной школе, не часто не корректируется своевременно;

4) неэффективные формы подготовки к заданиям на знание норм пунктуации (решение тестовых заданий по модели КИМ ЕГЭ, отсутствие необходимого объема аналитических заданий и упражнений; подготовка ведется учителем по наработкам предыдущих лет, более сложный языковой материал в экзаменационных вариантах не включается на этапе подготовки к экзамену);

5) случайный выбор электронных тестов для подготовки, отсутствие методического рецензирования качества языкового материала, который используется для тренировки и т. п.;

6) недостаточное количество или отсутствие заданий комплексного типа на отработку пунктуационных правил в УМК по русскому языку в старших классах;

7) затруднения педагогов в использовании методических приемов проведения пунктуационного анализа на разных этапах школьного обучения, недостаточный дидактический материал для проведения такой работы в основной школе.

8) неразвитые аналитические способности обучающихся, несформированность долговременной памяти, невнимательность.

Низкий уровень выполнения заданий пунктуационного блока связан с тем, что формирование пунктуационного навыка имеет ряд особенностей:

Формирование пунктуационного навыка идет на протяжении изучения всего курса русского языка, но программа 5 – 7 классов, ориентированная на системное изучение других языковых уровней, не подразумевает, за исключением нескольких тем, изучение пунктуации, поэтому многие учителя работают над формированием этого навыка несистемно, от случая к случаю, и понимания особенностей подходов к изучению пунктуационного правила, а также автоматизации навыка в 5 – 7 классах зачастую не происходит.

В основе пунктуационной грамотности лежит умение производить логические действия, видеть в частном общее, наблюдать одновременно содержание и структуру. Понимание, что смысл опирается на грамматический способ его выражения, что не интонация, а связи внутри предложения прежде всего диктуют постановку знаков препинания, –

долгий и системный процесс, требующий обращения к формированию навыка на каждом уроке. Т.А. Ладыженская, автор УМК, по которому работают в современных школах, считала, что синтаксический подход должен быть основой формирования грамотности. Но при анализе современного учебника, входящего в этот комплекс, очевидно, что в 5 – 7 классах заданий, последовательно формирующих навык синтаксического и пунктуационного анализа, недостаточно. Современная модель Всероссийских проверочных работ (ВПР) компенсирует эту проблему, включая в КИМы задания по пунктуации. Материал этих заданий можно активно использовать на уроках в качестве дидактического материала, но пока полного понимания того, что этот ресурс необходимо использовать, у учителей еще сформирован.

Навык формирования пунктуационной грамотности многокомпонентный, требует усилий и последовательности. Предметные умения и навыки здесь неразрывно связаны с метапредметными. Для того чтобы логические действия по достижению результата были сформированы и закреплены, необходимо методически грамотно это делать: в основе работы должна быть алгоритмизация, сопровождающаяся обязательным закреплением мыслительных действий на письме, а следовательно, необходимо уделять внимание составлению схем, подчеркиваниям, обозначениям, записями с помощью условных обозначения, кодированию и декодированию. Важным принципом для усвоения пунктуационной нормы должно быть сопоставление синтаксически схожих конструкций, трансформация одной в другую, работа с однотипными конструкциями по закреплению навыка, составление предложения по схеме, поиск предложения в тексте или среди других предложений по заданному условию и т. д. Очевидно, что только последовательность применения названных позиций, опирающихся на сформированность УУД может привести к результату.

Важно обратить особое внимание на задание 16. Это задание можно отнести к фундаментальным для формирования пунктуационной грамотности, недаром оно поставлено первым в пунктуационном блоке. Именно здесь формируется навык видения и обозначения грамматической основы, понимания грамматических и смысловых связей в предложении, умения составлять различные схемы. Важны и частные случаи. Так, навык постановки запятой при двойном сочинительном союзе помогает в работе с 20 заданием (самым сложным в пунктуационном блоке): аналогично ставятся запятые при двойном подчинительном союзе. Навык постановки запятой перед союзом И помогает в работе со сложными случаями обособления в задании 17 (случаи однородности обособленных определений и обстоятельств, а также случаи постановки запятой в предложении с однородными сказуемыми, к которым относятся обособленные

обстоятельства) и в задании 20 (стык сочинительного и подчинительного союзов). Научившись видеть структуру предложения, обучающиеся начинают пользоваться различными видами схем, и, хотя вертикальная схема, используемая в 20 задании, отличается от схем для 16 задания, но именно они являются подготовительными для успешности при выполнении задания 20. Естественно, что и при выполнении задания 21 повышенного уровня навык работы с сочинительными союзами и структурой предложения является базовым. Таким образом, работая с материалом задания 16, учитель готовит базу для повышения уровня владения навыком пунктуационного анализа не только по теме «Постановка знаков препинания в сложносочиненном предложении и простом предложении, осложненном однородными членами», но и по всему пунктуационному блоку.

Методический комментарий. Анализ УМК под редакцией Т.А. Ладыженской для 5 – 8 классов показывает, что до 8 класса, в котором начинается системное изучение синтаксиса и пунктуации, материал, вводящий темы, необходимые для выполнения задания 16 ЕГЭ, представлен в малом объеме. Материал пособий, рабочих тетрадей, контрольных и проверочных работ, входящих в УМК, призван дополнить его, хотя в большинстве случаев уже на уровне проверки сформированности умений и навыков. Направляющим и дополняющим процесс формирования пунктуационного навыка является формат ВПР: в 5, 6, 7, 8 классах ВПР предлагаются задания, которые проверяют как сформированность навыка постановки запятой в конструкциях с сочинительными союзами, так и способность видеть структуры этих предложений, отличие одного типа предложений от других. Результаты выполнения этих заданий (см. Статистико-аналитический анализ выполнения заданий ВПР в Свердловской области) показывают неустойчивость навыка, имеющегося у обучающихся: если выбор предложения, в котором необходимо поставить определенное количество запятых, обучающийся и делает, то объяснить причины этого выбора может далеко не всегда. Так, например, в 5 классе в задании 7, в котором необходимо проанализировать предложения с союзом И, выписав то, в котором поставлена одна запятая, и затем объяснить свой выбор, т.е. показать видение структуры предложения и пунктуационного правила, средний процент выполнения первой части задания (выписать предложение с одной запятой) – 49, 07 %, а процент выполнения второй части задания (объяснить) снижается до 38, 75 %. В группе обучающихся, которые получили «2» первая часть выполнена на 16, 48 %, а вторая лишь на 5, 11 процентов. Обучающиеся.

выполнившие ВПР на «3» имеют 42, 84 % выполнения первой части и 29, 26 % – второй части. Показатели крайне низкие, говорящие о несформированности пунктуационной грамотности и осмысленного применения пунктуационного правила. Таким образом, продуктивным является включение материала этих заданий в качестве урочного дидактического материала в 5 – 7 классе, а также при системном повторении в 10 – 11 классе с использованием сопоставления, трансформации этих предложений и составления схем.

Для успешного выполнения задания 16 необходимо следующее.

1) Знание и владение пунктуационными правилами: а) постановка знаков препинания между частями сложносочиненного предложения (далее ССП); б) постановка знаков препинания между однородными членами предложения, соединенными сочинительными союзами и бессоюзно; в) владение терминологией: сочинительные союзы: соединительные, разделительные, противительные; двойные союзы; повторяющиеся союзы; сложносочиненное предложения; однородные и неоднородные определения; общий второстепенный член.

2) Сформированность умений и навыков (в порядке усложнения): выделение грамматической основы; определение структуры простого предложения или части сложного предложения, осложненного однородными членами или несколькими рядами однородных членов; определение функции сочинительных союзов, встречающихся в предложении; определение однородности/неоднородности определений; составление линейных и вертикальных схем ССП и простого предложения, осложненного однородными членами предложения.

Отметим, что в КИМы ВПР 5, 6, 7 классов включены, например, задания на проверку сформированности навыка постановки знаков препинания перед союзом *и*. При выполнении заданий необходимо не только выписать предложение, в котором ставится запятая, но и объяснить постановку знаков препинания. Работа с такого типа заданиями учит обучающихся ориентироваться при выборе знаков препинания не на интонацию, а структуру предложения, определять грамматическую основу и осложнение простого предложения, графически обозначать необходимые члены предложения, вычерчивать схему, сопоставлять предложения, трансформировать сложные предложения с союзом *и* в простые, осложненные однородными членами, и наоборот. От параллели к параллели случаи усложняются, в одном предложении появляется несколько пунктуационных позиций, что поэтапно формирует навык грамотного

пунктуационного письма. Навыки для работы с правилом формируются недостаточно прочно, что приводит к низкому качеству выполнения задания 16 в КИМ ЕГЭ (ниже 50%).

Учителям при формировании навыков пунктуационной грамотности необходимо учитывать, что этот процесс должен охватывать весь курс обучения русскому языку, начиная с 5 класса, в котором программой включен вводный курс по синтаксису и пунктуации. Результаты Всероссийских проверочных работ показывают, что многие учителя пренебрегают этим принципом: качество выполнения заданий пунктуационного блока, например, в 5 классе колеблется в среднем от 40 % до 45 %. Использование на уроках текстоориентированного или синтаксического принципов позволяет не только изучать текущую тему, определенную программой, но и системно формировать навыки пунктуационно грамотного письма. Важно с первых же шагов формирования навыка опираться не только на интонацию и смысл предложения, что тоже является крайне важным, но и на его структуру, что развивает аналитические способности обучающихся. Умение видеть синтаксическую структуру предложения, т.е. выделять грамматическую (-ие) основу (-ы), определять тип предложения, видеть его осложнение приводит к формированию навыка типизирования случаев, а значит, и верной расстановки знаков препинания. Типизирование закрепляется и с помощью составления схем: вертикальных, помогающих увидеть структуру, взаимосвязь частей сложного предложения и членов простого предложения между собой, и горизонтальных, которые помогают верно расставить знаки препинания. Как промежуточный этап методически целесообразно использовать не только подстрочные обозначения в записанных предложениях, но и строчные, которые включают обозначение с помощью квадратных и круглых скобок границ предложения и его частей в составе сложного, вертикальных черт, обозначающих различные осложнения. Такие обозначения помогают в результате по границам этих обозначений расставить знаки препинания. Подобный подход последовательно формирует навык пунктуационной грамотности: сначала определить структуру и уже потом расставить знаки препинания, что исключает спонтанность, навык автоматизируется, а затем интериоризируется постепенно. Работа со схемой учитывает двустороннее движение: от предложения к схеме и от схемы к составлению по ней предложения, возможность соотнесения различных предложений с уже готовыми для выбора схемами и т.д. Все это методически верно делать до 8 класса, давая возможность увидеть обучающимся язык как систему. Задания, предусмотренные ВПР, планируют для учителя маршрут освоения сложных вопросов синтаксиса и пунктуации на

этапах по сути пропедевтического изучения этих позиций до 8 класса, а в дальнейшем приводят к успешному выполнению заданий пунктуационного блока на ЕГЭ.

В процессе подготовки к ЕГЭ важно учитывать принципы разработки тренировочных учебно-методических материалов по пунктуации.

Классификация союзов должна быть приведена в соответствие с требованиями ЕГЭ:

Сочинительные союзы

Соединительные

При соединительных и разделительных союзах знаки препинания ставятся по общим правилам И, ДА (=И), ТАКЖЕ, ТОЖЕ;

Разделительные

ИЛИ, ЛИБО

Противительные союзы (всегда ставится запятая перед ними)

При противительных союзах запятая ставится всегда

А, НО, ДА(=НО), ОДНАКО, ЗАТО

Двойные союзы

НЕ ТОЛЬКО – НО И не только друзья, но и враги

КАК – ТАК И как свои, так и чужие

НЕ СТОЛЬКО – СКОЛЬКО не столько ветер, сколько холод

ЕСЛИ НЕ – ТО если не дождь, то снег

Повторяющиеся союзы

могут быть как повторяющимися, так и неповторяющимися И, ДА(=И), ИЛИ, ЛИБО

могут быть только повторяющимися НИ – НИ, ТО – ТО, НЕ ТО – НЕ ТО

В 10 классе работа по корректровке навыков расстановки знаков препинания должна начинаться с входного контроля.

При выполнении заданий базового уровня сложности на знание языковых норм разного типа (орфоэпических (акцентологических), морфологических, синтаксических, лексических) выявляется, что в целом культурно-речевые нормы использования языковых единиц освоены экзаменуемыми, хотя полученные ответы в полной мере отражают негативные тенденции современной культурно-речевой практики.

Типичные затруднения экзаменуемых в отношении заданий на знание языковых норм:

- 1) отсутствие системной реализации принципов единого речевого режима, предполагающего внимание к соблюдению языковых норм на всех предметах;
- 2) отсутствие в УМК достаточного количества заданий и упражнений разного типа на системную отработку языковых норм (орфоэпических (акцентологических), лексических, морфологических, синтаксических);
- 3) отсутствие списка языковых единиц, включаемых в задание на знание морфологических норм, в котором используются формы всех частей речи; 4) комплексный характер заданий, включающих различные трудные случаи грамматики, предполагающих запоминание языковых единиц списком;
- 4) несформированность у экзаменуемых навыков правки фрагментов, содержащих лексические и грамматические ошибки, отсутствие методической традиции включения правки дефектных фрагментов как учебного задания в основной и старшей школе;
- 5) дефектная речевая среда, в целом влияющая на качество речи школьников.

Это актуализирует вопрос введения единого речевого режима в образовательных организациях, когда задача соблюдения норм литературного языка (норм постановки ударения, точности словоупотребления, грамматической правильности) приобретает метапредметный характер. Кроме того, по-прежнему востребованы дополнительные учебные пособия, содержащие системно изложенную культурно-речевую теорию, эффективные упражнения разного типа, справочные материалы.

Методическая стратегия при работе с заданиями, проверяющими знание языковых норм:

1) При подготовке к выполнению задания 4 требуется систематическая отработка вариантов норм постановки ударения, закрепленных в образцовом употреблении и зафиксированных в лексикографических источниках, чтобы отграничить их от вариантов, распространенных в разговорно-просторечном употреблении;

2) для подготовки к выполнению задания 5 важно точное понимание лингвистического явления паронимии, отработка паронимов, приближенных к терминологической лексике. Результативной является и работа, направленная на расширение словарного запаса обучающихся и корректировку стратегии поверхностного чтения, не позволяющей правильно распознать графический облик слова.

3) Для подготовки к выполнению задания 6 актуальным остается расширение словарного запаса, в том числе и фразеологических оборотов, уточнение теоретических сведений (явления речевой избыточности, нарушения лексической сочетаемости) и выполнение дополнительных тренировочных заданий.

4) При подготовке к выполнению задания 7 нужно учитывать, что освоение морфологических норм представляет собой индивидуальный процесс, сильное влияние на который оказывает дефектная речевая среда. Распространенные ошибочные варианты, малочастотные образцовые варианты являются сложными для многих носителей языка, они должны отрабатываться в школьной практике через систему тренингов, поскольку избавиться от привычного варианта, закрепленного в речевой практике, не всегда удается.

5) При подготовке к выполнению задания 8 необходимо уточнение теоретических сведений в отношении синтаксических ошибок для преодоления интуитивного выбора дефектных фрагментов, так как успешному выполнению задания способствует знание видов ошибок; формирование и развитие у обучающихся навыков правки языковых единиц (редактирования) на уровне предложения, включение заданий аналитического характера, предполагающие объяснение причины ошибок, сопоставления верных и ошибочных синтаксических моделей и т.п.

В методическом плане задания на знание языковых норм имеет высокий потенциал, поскольку в собственных письменных ответах экзаменуемые допускают большое количество речевых и грамматических ошибок. Знание причин нарушений норм словоупотребления и правил грамматики способствует улучшению качества письменной речи обучающихся, так как позволяет им своевременно выявлять дефектные фрагменты в самостоятельно подготовленных текстах и выполнять правку допущенных ошибок при самопроверке написанного.

В целом работа над становлением грамотной в культурно-речевом отношении письменной речи, особенно в старших классах, должна проводиться в тренинговом режиме. Тренинг как многократная отработка языковых норм на тщательно отобранном дидактическом материале необходим, но он будет полезным лишь при осмыслении его целей, методически корректном отборе приемов индивидуальной, командной и фронтальной работы, применением деятельностных способов освоения учебного материала, грамотно организованном мониторинге.

Промежуточные выводы: важно соотносить повторение правил орфографии и пунктуации, проверяемых в первой части КИМ, с возможностью более грамотного написания сочинения во второй части. Статистические данные показывают, что освоение правил не всегда имеет функциональный характер: существует серьезный разрыв между результатами выполнения заданий №№ 4 – 21 (задания по орфографии и пунктуации, речевым и языковым нормам) и результатами выполнения задания № 27 (критерии К7 – К10, проверяющие соблюдение норм орфографии, пунктуации, языковых и речевых норм в тексте сочинения). По-прежнему продуктивным в этом плане остается формат работы над ошибками. В старших классах эта работа должна сопровождаться развернутым аналитическим комментарием, который готовит сам ученик: причина ошибки, правило, которое регулирует данный случай, исправление ошибки, примеры применения данного правила на аналогичном языковом материале. Кроме того, важно организовать индивидуальный мониторинг (самонаблюдение) допущенных в работах ошибок, что приведет к пониманию их системности, однотипности, соответственно, позволит усиливать самоконтроль письменной речи и развивать навыки редактирования собственного текста.

Необходимо использовать УМК по русскому языку для старших классов, в которых бы максимально учитывались современные подходы в изучении языка, отраженные в КИМ ЕГЭ: компетентностный подход, коммуниктивно-деятельностный подход, текстоориентированный подход. При отсутствии / недостаточности заданий подобного типа необходимо предлагать дополнительные задания и упражнения, опираясь на дидактический материал, разработанный специалистами ФИПИ.

Задания, ориентированные на работу с текстом

При работе с текстом выделяется две группы заданий: первая связана с информационной обработкой текста, с общим пониманием его содержательных и лингвистических особенностей текста, вторая – с выявлением

отдельных аспектов в работе с информацией, при которых важное значение имеет понимание того или иного языкового явления (грамматических средств связи, реализации антонимии/ синонимии, приемов языковой выразительности т.п.). В методике подготовки к экзамену должны быть представлены разноплановые задания, учитывающие особенности этих двух групп заданий КИМ ЕГЭ.

Необходимые для выполнения текстоориентированных заданий умения и навыки сформированы у группы экзаменуемых, набравших 61-80 баллов и 81 – 100 баллов. Группа экзаменуемых, набравшая менее 60 баллов, испытывает регулярные затруднения при обработке информации, что приводит к неверным ответам, которые связаны с неумением точно, не поверхностно работать с содержанием учебно-научного текста. Важно организовать дифференцированную работу с этой группой обучающихся для формирования читательских умений, предполагающих использование читающим целесообразных и ситуативно уместных способов восприятия и понимания содержательных особенностей научных (научно-учебных, научно-популярных), публицистических и художественных текстов.

Применение технологии анализа информационной структуры, в том числе с учетом грамматической связности и последовательности изложения, работа с логикой развития мысли носит метапредметный характер. Эти умения недостаточно отрабатываются на уроках различной предметной направленности. В этом аспекте также важно обсуждать потенциал введения единого речевого режима в образовательных организациях.

На примере задания 1 можно заметить, что незначительные части речи являются наименее освоенными. Нужно учитывать, что незнание грамматических средств связи приводит и к ошибкам в выстраивании собственных текстов, так как многие грамматические средства связи не входят в активное индивидуальное употребление. Следствием такого положения становятся многочисленные логические и грамматические ошибки в текстах развернутых ответов.

Методическая стратегия: включение в практику подготовки к экзамену заданий, ориентированных на работу с грамматическими средствами связи, заданий, предполагающих классификацию незначительных частей речи, использование потенциала аналитической работы (сравнение, сопоставление и т.п.). Работа над редактированием текстов сочинений в аспекте уточнения средств связности, выражения различных логических отношений и т.п.

Задание 2 актуализирует обращение обучающихся к словарям и справочникам, которые на современном этапе развития литературного языка выполняют не только функцию описания состава языка и его кодификации, но и

функцию развития языковой компетенции и повышения речевой культуры личности. Обращение к словарям и справочникам, описывающим различные аспекты языковой системы (фонетику, лексику, грамматику, этимологию и др.), помимо формирования лексикографической компетенции школьников, связанной с вербально-семантическим уровнем языковой личности прежде всего, позволяет выйти и на прагматический уровень, так как закладывает основы ценностного отношения к лексикографическому материалу.

Методическая стратегия: включение в практику подготовки к экзамену заданий, ориентированных на работу с лексикографической информацией, работа с фрагментами словаря, нацеленная на извлечение информации по запросу; работа с оттенками значения многозначного слова в структуре словарной статьи и др.

Задание 3 демонстрирует необходимость системной (что и отражено в программе по предмету) комплексной работы по анализу текстов разных стилей жанров с учетом их лингвистических особенностей. Для подготовки к заданию 3 остается важным направление работы, связанное с формированием метапредметных навыков, необходимых для использования приемов информационной обработки текста. Методика подготовки к заданию должна опираться на теоретический материал, связанный с лингвистикой текста.

Методическая стратегия: включение в практику школьного обучения на этапе основной школы системной комплексной работы по анализу текстов разных стилей жанров с учетом их лингвистических особенностей, уделение особого внимания работе с языковыми единицами морфологического, синтаксического, лексического уровня в аспекте стилистической дифференциации; включение достаточного количества заданий, ориентированных на формально-логический анализ текста, для установления соответствия между предлагаемыми суждениями, выявленными особенностями текста в аспекте верности / ошибочности суждения; использование заданий на множественный выбор не только на этапе подготовки к экзамену, но и в основной школе.

При работе с текстом художественного или публицистического стиля речи проявляется дефицит действенных образовательных технологий, которые позволяют организовать работу с текстом как в лингвистическом (языковом) плане, так и в содержательном (смысловом). Задания, ориентированные на работу с текстом, важно использовать системно, в том числе и на этапе обучения в основной школе, задания должны затрагивать разные аспекты анализа текстовой информации с применением знаний лингвистической теории.

Для подготовки к заданию 22 важно предлагать обучающимся упражнения, включающие пошаговые элементы разбора каждого суждения и текстового фрагмента с подготовкой комментария-обоснования (см. образец в разделе «Характеристика КИМ»). Основные причины выбора неправильных ответов связаны с наличием в публицистическом тексте большого количества абстрактной, оценочной лексики, а также с образным преподнесением основной нравственной проблемы в художественном тексте. Кроме того, не всегда устанавливаются смысловые соотношения, выраженные синонимичными выражениями, что показывает зависимость процессов восприятия от однозначных, часто клишированных конструкций, которые экзаменуемые соотносят с привычными «трафаретами».

Методическая стратегия: системное использование заданий, ориентированных на освоение мыслительных операций установления истинности или ложности высказывания, для того, чтобы обучающиеся не руководствовались интуицией при работе с содержанием текста, повторно обращались к тексту; подбор дидактического материала с учетом специфики художественного и публицистического стилей речи; проведение диагностики читательской грамотности, выявляющей уровни понимания прочитанного, в том числе с использованием материалов, представленных на сайте ФИПИ; корректировка методов работы с содержанием текста в зависимости от реального уровня читательской грамотности; использование индивидуально-ориентированного подхода для выявления причин затруднений в восприятии содержания текста отдельными группами обучающихся; использование заданий на множественный выбор не только на этапе подготовки к экзамену, но и в основной школе;

Возможные причины затруднений экзаменуемых при выполнении задания 23 носят комплексный характер: 1) непонимание глубинного содержания текста в силу его сложности и/неоднозначности интерпретации; 2) приблизительное, поверхностное восприятие текстов публицистического и художественного стилей речи; 3) затруднения при необходимости выполнять логические операции, заданные формулировкой задания; 4) недостаточная отработка умений определять логические отношения между текстовыми фрагментами (в методической практике чаще всего используются задания на отработку умения определять типологические особенности текста – описания повествования, рассуждения); 5) незнание лингвистической теории, неумение определять тип текста и логические отношения между текстовыми фрагментами (перечисление, противопоставление, причина-следствие и др.); 6) неумение

работать с заданиями с неопределенным числом правильных ответов, предполагающими точную работу с информацией.

Методическая стратегия: включение заданий, ориентированных на освоение мыслительных операций установления истинности или ложности высказывания, чтобы обучающиеся не руководствовались интуицией при работе с текстом; подбор дидактического материала с учетом специфики текстов описательного и повествовательного типа, текстов-рассуждений; включение заданий, позволяющих отработать понимание смысловые отношения между предложениями (дополнения, сопоставления, противопоставления, причины-следствия и т.п.) и находить их проявления в текстовом материале; использование заданий на множественный выбор не только на этапе подготовки к экзамену, но и в основной школе; использование индивидуально-ориентированного подхода для выявления причин затруднений восприятия содержания текста в аспекте поставленной в формулировке задания лингвистической задачей отдельными группами обучающихся.

При подготовке к заданию 24 важно использовать различные упражнения, актуализирующие работу обучающихся с различными лексикологическими группам (фразеологизмы, антонимы, синонимы), а также умение определить прямое или переносное значение слов. Упражнения на понимание лексического значения слова, его реализацию в контексте важно применять разнопланово, не только в формате фронтальной работы.

В КИМ ВПР в 4, 6, 7 классах представлены задания, в которых обучающиеся должны показать знание значений фразеологизмов и пословиц, описать ситуацию, в которой фразеологизм может использоваться. В КИМ ОГЭ в задании 11 и 12 могут встретиться вопросы, связанные с фразеологизмами: в 11 задании необходимо указать предложение, в котором встретился фразеологизм, в задании 12 – выписать фразеологизм. Задание 12 вызывает затруднения, потому что девятиклассники ошибаются в определении границ фразеологизма.

Для сохранения стабильных результатов важно продолжать систематическую практическую работу с текстовым материалом среди отдельных групп обучающихся, требующих индивидуально-ориентированных заданий. Эти группы обучающихся нуждаются в регулярных дополнительных заданиях, ориентированных на поиск слова в тексте, определение его контекстного значения, составление тематических групп и т. п. Важное место должна получить работа

со специальными справочниками – словарями антонимов, синонимов, фразеологическими словарями. Используемый дидактический материал должен учитывать единицы, представленные в «Навигаторе для самостоятельной подготовки».

Кроме того, необходимо использовать продуктивные и творческие задания, способствующие включению синонимических, антонимических рядов и фразеологических оборотов в активный словарный запас школьников. Задания такого типа полезны для развития языковых и речевых способностей всех категорий обучающихся.

Причины затруднений экзаменуемых при выполнении задания 25 носят комплексный характер: 1) незнание лингвистической (частеречной) теории; 2) неумение определять грамматические разряды слов, особенно незначащих частей речи; 3) недостаточный опыт работать с текстовым фрагментом для проведения лингвистического анализа в заданном аспекте; 4) неумение учитывать изменение грамматических форм слова; 5) затруднения при анализе контекстных или языковых антонимов и синонимов, однокоренных слов.

Методическая стратегия: необходимо использование упражнений на знание лингвистической теории (соотносить типы союзов, местоимений, отличать языковые и контекстные синонимы, анализировать грамматические формы слов, выявлять однокоренные слова, обнаруживать лексический повтор и т.п.), системное использование текстоориентированных заданий на этапе обучения в основной школе; проецирование лингвистической теории на тексты сочинений для корректировки грамматических и смысловых связей между предложениями; практическая отработка использования языковых единиц, которые относятся к служебным частям речи.

Успешному выполнению задания 26 помогает внимательная повторная работа фрагментами текста, а также со списком терминов, требуется хорошее знание специфики проявления этих изобразительно-выразительных средств в прозаическом материале. Нужно учитывать, что диагностика читательской компетенции выявляет низкую готовность российских школьников повторно обращаться к тексту при выполнении заданий к нему.

Методическая стратегия: неформальная организация работы с изобразительно-выразительными средствами в художественном и публицистическом тексте, отказ от формы фронтальной работы или выполнения заданий, аналогичных КИМ; реализация дифференцированного подхода, который позволяет восполнить пробелы знаний лингвистических терминов. Важно включать упражнения, ориентированные на определение функциональной нагрузки изобразительно-выразительных средств, упражнения аналитического характера, например, развернутое

комментировании роли изобразительно-выразительного средства в конкретном случае, терминологические диктанты, сопоставление терминов и т.п. Важно развивать и читательские умения, так как более качественному выполнению задания помогает внимательная повторная работа с указанными в рецензии фрагментами текста, а также со списком терминов.

Систематических методических усилий требует работа над созданием самостоятельных развернутых ответов, в том числе творческого характера.

При обучении написанию сочинения не теряет актуальность работа над речевой связностью и последовательностью изложения, в том числе и использованием средств межфразовых связей. Необходимо понимание особенностей анализа смысловых связей между примерами, которые даются в комментариях к проблеме, неформальное и точное обозначение этих смысловых отношений, в этом плане существуют методический дефицит у педагогов, что отражается на качестве практических навыков экзаменуемых.

Остается значимым формирование точной, ясной речи: в сочинениях современных выпускников встречается неточные, приблизительные, почти демагогические выражения, за которыми часто стоят не размышления молодых людей, пусть не очень гладкие в речевом плане, а клишированные фразы. Необходимо обратить внимание на необходимость более строгого оценивания качества письменных работ, так как речевая неточность, злоупотребление штампами и клише чаще всего свидетельствует об отсутствии ясности понимания, что закономерно приводит к эклектичности письменной работы в целом.

При подготовке к написанию развернутого ответа важно систематически использовать критериальную модель оценивания, позволяющую своевременно диагностировать затруднения школьников и предлагать эффективные варианты корректировки образовательного сценария. Педагогам необходимо освоить технологию критериального оценивания.

В целом работа с текстом, работа по становлению грамотной письменной и устной речи должна вестись скоординировано учителями разных дисциплин, в этой связи усиление межпредметных связей при обучении русскому языку, понимание его метапредметного потенциала приобретает особое значение.

Предложения по возможным направлениям диагностики учебных достижений по русскому языку

Важно проводить диагностику учебных достижений обучающихся в 10 и 11 классе по русскому языку в течение года. Например, входящая диагностика может быть проведена на уровне школы или района. Нецелесообразно использовать варианты КИМ для «прорешивания» на уроках русского языка, учителю важно с учетом результатов входной диагностики, выстроить дифференцированную работу в отношении заданий первой части КИМ.

Диагностирующие контрольные работы (по заданиям части 1) в 10 классе могут проводиться в конце октября – начале ноября, репетиционное тестирование (на уровне класса, школы, района в соответствии с планом-графиком контрольных мероприятий) по модели ЕГЭ в начале или середине февраля. Результаты диагностики должны быть оперативно проанализированы, каждый ученик должен быть своевременно с ними ознакомлен. В 11 классе диагностирующие контрольные работы (по заданиям части 1) могут проводиться в середине сентября, в начале ноября, в середине января, в начале марта. Работа над сочинением может выстраиваться по аналогичному графику.

Выбор дидактического материала для проведения диагностирующих контрольных работ должен быть очень тщательным, следует учитывать все основные требования, реализуемые в КИМ. Не рекомендуется использовать устаревшие дидактические материалы; важно своевременно прорабатывать языковые единицы, представленные на сайте ФИПИ в «Навигаторе самостоятельной подготовки»

Трудно переоценить роль мониторинговой деятельности на уровне класса/школы/ района, в связи с чем остается актуальным повышение профессиональной компетентности педагога в аспекте использования статистических и аналитических данных для корректировки образовательного процесса.

Кроме того, необходимо, чтобы диагностика учебных достижений по русскому языку в основной школе была хотя бы отчасти сопоставима с диагностикой учебных достижений по результатам ВПР в проекции на модель заданий ЕГЭ (например, знание культурно-речевых норм, работа с текстом; использование тестовых заданий с неизвестным числом правильных ответов и др.). Учитель русского языка, работающий в 5 – 8 классах должен хорошо знать структуру КИМ ОГЭ и ЕГЭ и использовать на уроках упражнения и задания, формирующие необходимые навыки.

Стоит продумать комплекс контрольных мероприятий для ОУ-СПО и вечерних школ, который может обеспечить повышение ответственности обучающихся названных ОУ и большую прозрачность мониторинга образовательного процесса в совокупности достижений и неудач обучающихся. Кроме того, педагогам, работающим в ОО данного типа,

необходимо тщательно отбирать образовательные технологии, используемые при подготовке к ГИА, поскольку малочисленный состав обучающихся большинства ОО позволяет вести индивидуально-ориентированную работу.

ИПК / ИРО, иным организациям, реализующим программы профессионального развития учителей

Представляется важным проведение программ, ориентированных на подготовку к ЕГЭ по русскому языку в очном формате, поскольку онлайн-формат, позволяющий просматривать материалы в записи, существенно снижает результативность обучения, затрудняет осуществление обратной связи, препятствует непосредственному взаимодействию педагогов. Отметим также, что необходимо адресное приглашение педагогов, работающих в школах с аномально низкими результатами, на мероприятия, позволяющие изменить мотивационные установки учителей-словесников и обеспечить им эффективное методическое сопровождение.

Целесообразно в КИМ для диагностики профессиональной компетенции учителей русского языка (в том числе из образовательных организаций с низкими образовательными результатами) включать элементы заданий КИМ ЕГЭ, вызывающих максимальное снижение баллов, использовать фрагменты заданий с развернутыми ответами для использования критериальной системы оценивания.

В программы повышения квалификации важно включать темы, показывающие корреляцию результатов ВПР по русскому языку, ОГЭ и ЕГЭ и сформированность умений, навыков обучающихся в контексте требований ФГОС. Продуктивным представляется проведение краткосрочных образовательных программ, семинаров, посвященных трудным вопросам методического сопровождения подготовки, в частности, по организации дифференцированного обучения, по освоению критериальной модели оценивания, по организации эффективного мониторинга и т. п.

Целесообразно инициировать проведение региональных методических конкурсов для учителей русского языка на представление разработок уроков/циклов уроков, посвященных комплексной подготовке к выполнению заданий в формате ЕГЭ с включением творческих продуктивных заданий и т.п.; сборников дидактических материалов, разработки мониторинговых процедур и др.

1.1.2. Рекомендации по организации дифференцированного обучения школьников с разными уровнями предметной подготовки

В плане выстраивания образовательной стратегии подготовки к экзамену методический потенциал имеют данные о качестве выполнения заданий группами участников ЕГЭ с разным уровнем подготовки (не достигшие минимального балла для преодоления порога, набравшие менее 60 баллов, но преодолевшие порог, группа с результатами 61-80 баллов и группа с результатами 81-100 баллов). На основе этих данных могут разрабатываться дидактические материалы для организации дифференцированной работы.

Грамотно организованный мониторинг в образовательной организации и действенная работа школьных методических объединений позволят организовать дифференцированную работу с выпускниками. Это становится возможным при объединении усилий педагогов, администрации образовательных организаций, муниципальных органов управления образования.

Учителям, методическим объединениям учителей

Очевидно, что обучающиеся в старших классах, в колледжах готовы к дифференцированному обучению. Более того, оно становится основой повышения мотивации к обучению. Наиболее уязвимыми в образовательном процессе без учета принципов дифференцированного обучения являются две группы: 1) те, кто претендует на получение максимальных баллов, 2) те, кто входит в зону риска, в ходе экзаменационного испытания может не набрать минимального количества баллов и не преодолеть порог.

Первая группа обучающихся должна иметь возможность работу с более сложными материалами, поскольку базовый уровень ими уже в основном освоен. Если учитель предлагает более сложный материал, не происходит торможения в развитии предметных и метапредметных умений обучающихся. Эта группа обучающихся может активно включаться в проведение коммуникативных тренингов, деловых игр, выполнять работу консультантов, экспертов и т.п.

Организовать такую деятельность помогают коммуникативно деятельностные образовательные технологии, причем эта касается всех содержательных разделов, включенных в КИМ.

Обучающиеся группы риска, те, кто не освоил правила орфографии и пунктуации в основной школе, имеют серьезные проблемы при выполнении заданий, должны получать возможность поэтапной корректировки своих образовательных результатов. Для них могут предлагаться дополнительные занятия, а в рамках обычных уроков – специально подобранные тренировочные упражнения, сопровождающиеся памятками, алгоритмами и т. п.

Вопрос дифференцированного обучения должен регулярно обсуждаться на школьных методических объединениях, а копилка эффективных дидактических материалов собираться всеми педагогами образовательной организации.

Рассмотрим отдельные группы обучающихся в соответствии с типичными затруднениями, которые выявляются при анализе статистических данных, определим возможные тренировочные задания по орфографии для каждой группы в отношении тех заданий, в которых отмечается снижение показателей качества их выполнения.

Работа с обучающимися, потенциально попадающими в группу экзаменуемых, не набравших минимальный балл и не преодолевших порог

При планировании работы с обучающимися данной группы следует использовать приемы, ориентированные на разные виды памяти, что должно поднять эффективность обучения школьников с развитием правого или левого полушария. Важно предлагать четкие и ясные схемы и таблицы при освоении орфографических правил, различные приемы запоминания, в том числе мнемонические, алгоритмы, которыми обучающиеся должны пользоваться на всех этапах работы с орфограммой. При формировании навыка орфографической грамотности необходимо учитывать непрерывность образования: должна осуществляться преемственность между начальной школой и обучением в 5 – 9 классах, которая учитывает, как особенности методик и технологий обучения орфографии, применяемых в 1 – 4 классах, которые возможно адаптировать для использования на следующих этапах, так и опыт индивидуального подхода к обучающимся, испытывающим затруднения. В работе с обучающимися этой группы необходимо следовать методическим рекомендациям для учителей по преподаванию учебных предметов в образовательных организациях с высокой долей обучающихся с рисками учебной неуспешности, опубликованных на сайте ФИПИ, учитывать

необходимость построения маршрута преодоления индивидуальных затруднений, имеющих в этой группе обучающихся, определяя зону актуального и ближайшего развития.

При планировании работы с обучающимися этой группы по заданиям, формирующим пунктуационную грамотность, следует обращать внимание на формирование базового навыка – нахождения в предложении грамматической основы. Этот навык востребован при выполнении всех заданий пунктуационного блока и формируется с начальной школы. В 5 – 7 классах необходимо системное обращение к формированию и развитию этого навыка: при изучении тем, не связанных напрямую с синтаксисом и пунктуацией, важно в системе включать в урочную практику задания на выделение грамматической основы. Необходимо обращать внимание обучающихся на смысл предложения, учить выделять главную и дополнительную информацию. Помогают в этом вертикальные схемы разбора по членам предложения, используемые в практике начальной школы и успешно используемые в дальнейшем в 5 – 7 классах: от грамматической основы в таких предложениях задаются вопросы к второстепенным членам, которые располагаются ниже. Такие схемы дают возможность обучающимся, испытывающим затруднения в изучении русского языка, осознанно относиться к структуре предложения, видеть взаимосвязь смыслового и грамматического уровней. Кроме этого, учителю необходимо обращать внимание при работе с конкретной пунктуационной темой над декомпозицией материала. Обучающийся группы 1 не может сразу работать с материалом задания 16, в котором представлены предложения, содержащие сочинительные союзы, различной структуры. Декомпозиция позволяет выделить конкретные элементы внутри темы. Многократное повторение действий с предложениями одинаковой структуры, например, осложненными однородными членами, соединенными двойными союзами, дает возможность понять структуру предложения, применять знания на практике, самостоятельно находить предложения, имеющие аналогичную структуру. Таким образом, работа с обучающимися данной группы по формированию пунктуационной грамотности – поэтапное продвижение от конкретного к общему, понимание через множественные примеры структуры предложения. Работа по формированию пунктуационной грамотности тесно связана с формированием УУД: регулятивных (выполнение последовательных действий для достижения результата), коммуникативных, связанных с читательской грамотностью, познавательных (умение соотносить языковой материал с конкретной схемой предложения, составлять схемы, использовать условные обозначения при работе с предложением). В работе с обучающимися этой группы

необходимо следовать методическим рекомендациям для учителей по преподаванию учебных предметов в образовательных организациях с высокой долей обучающихся с рисками учебной неуспешности, подготовленных ФГБНУ «ФИПИ».

Используемый дидактический материал при работе с различными заданиями по русскому языку для обучающихся этой группы должен быть ранжирован: для подготовки к выполнению задания комплексного типа первоначально отрабатываются отдельные правила для корректировки образовательных результатов.

Важным фактором для выявления индивидуальных затруднений является использование мониторинговых процедур, понятных обучающимся. Вспомогательные средства – составление словарей личных трудности (бумажных и/или электронных), ведение карточек, показывающих качество выполнения заданий с указанием конкретных ошибок, регулярное проведение работы над ошибками – являются максимально значимыми для обучающихся этой группы. Для обучающихся этой группы необходимо выстраивание индивидуальной траектории обучения, предполагающей преодоление затруднений благодаря дополнительным внеурочным занятиям, разработке специальных упражнений, в которых достижение результата возможно в том числе через многократное повторение через различные формы.

Работа с обучающимися, потенциально попадающими в группу набравших менее 60 баллов, но преодолевших порог

При работе учителей с обучающимися этой группы необходимо обращать внимание на формирование УУД, внимательной работе с обучающим текстом, с формулировками заданий. Важно своевременно формировать навык самоорганизации, контроля и коррекции результатов деятельности, системному выполнению работы над ошибками на всех этапах, учить обучающихся самостоятельно и под контролем преобразовывать орфографическое правило в алгоритм для решения орфографической задачи.

Важно на всех этапах обучения орфографии формировать навык комментированного письма с задействованием всех видов памяти: устное комментирование, запись материала, обозначения орфограммы. Для анализируемой группы обучающихся важна сформированность навыка группировки слов внутри одного правила по определенному признаку, понимание того, как в частном случае найти признаки общего, умение увидеть составляющие любого правила. Важно

выполнять задания на поиск по заданному условию, аналогию, а далее – сопоставление. Учителю важно находить способы выстраивания системного обучения, среди которых могут быть такие внешние способы, как ведение тетради-справочника, в котором на протяжении нескольких лет обучения фиксируются орфографические правила, подтверждаемые самостоятельно подобранным языковым материалом, алгоритмы выполнения определенного вида орфографических заданий. Сопоставление алгоритмов, объединение их в группы также со временем поможет увидеть обучающимся, что осмысленное письмо поможет достичь результатов в орфографии. Для обучающихся этой группы необходимо выстраивание индивидуальной траектории обучения, предполагающей преодоление затруднений благодаря дополнительным внеурочным занятиям, разработке специальных упражнений, в которых достижение результата возможно в том числе через многократное повторение через различные формы.

При планировании работы с обучающимися этой группы по формированию навыка грамотного пунктуационного письма так же, как и для группы обучающихся, потенциально попадающими в группу экзаменуемых, не набравших минимальный балл и не преодолевших порог, следует обращать внимание на работу с базовым навыком нахождения в предложении грамматической основы: навык необходимо формировать на протяжении всех лет обучения, использовать урочную практику в 5 – 7 классах, в которых темы по синтаксису и пунктуации не являются основными, чтобы в 8 и 9 классах, когда изучение синтаксиса и пунктуации является основным, на основе заложенного фундамента формировать основы пунктуационной грамотности. Важным моментом является формирование логических УУД по соотнесению конкретного языкового материала и схем, отражающих структуру предложения. Решение пунктуационной задачи опирается на умение видеть структуру предложения, поэтому шаги, при которых сначала предложения соотносятся с конкретной пунктуационной схемой, а затем обучающиеся самостоятельно составляют схемы, используют необходимые условные обозначения. Такая работа важна для обучающихся этой группы, в которой метапредметные УУД у обучающихся сформированы слабо.

Практика обнаруживает, что обучающиеся этой группы испытывают затруднения при устном объяснении структуры предложения, но при этом относительно легко обучаются графическому объяснению. Главное, чтобы задания на составление схемы использовались регулярно. Важно работать и над осмысленным чтением и пониманием прочитанного языкового материала, показывать, как понимание смысла предложения помогает решить

пунктуационную задачу. Навык работы по алгоритму, который всегда начинается с внимательного чтения предложения и выделения грамматической основы, должен стать нормой для данной группы, что приведет к осмысленному решению пунктуационных задач. При работе с данной группой обучающихся важно обращать внимание на самоорганизацию при выполнении заданий, самостоятельное извлечение полной информации из задания, для этого необходимо практиковать «молчаливую» работу с графическим обозначением важных моментов, влияющих на выполнение задания. Необходимо обращать внимание и на преодоление индивидуальных ошибок, выполнение работы над ошибками с обязательным графическим объяснением причин допущенных ошибок, закреплять навык через подбор и нахождение аналогичных примеров. Важным для этой группы является индивидуальное консультирование, которое должно преодолеть конкретные затруднения, имеющиеся у обучающихся группы с удовлетворительной подготовкой.

Работа с обучающимися, потенциально попадающими в группу экзаменуемых с результатами 61-80 баллов

При работе с группой обучающихся, потенциально попадающих в группу экзаменуемых с результатами 61-80 баллов, над орфографическими заданиями необходимо обратить внимание на следующие ключевые моменты: во-первых, продолжать расширять словарный запас обучающихся этой группы через работу со списками слов, представленных в том числе в «Навигаторе самостоятельной подготовки к ЕГЭ», опубликованном на сайте ФИПИ. Необходимо предлагать различные формы работы, которые связаны не с формальным запоминанием написания слова, а включением слова в контекст, использованием в самостоятельно созданных текстах. Во-вторых, необходимо работать над осмысленным применением этой группой обучающихся орфографического правила. Для этого регулярными в работе этой группы должно стать комментирование орфограмм, самостоятельная декомпозиция орфографического задания, дающая возможность увидеть его составляющие, самостоятельный подбор языкового материала на определенную группу орфографических правил, создание предложений и текстов со случаями, содержащими примеры на дифференцирующий принцип русской орфографии. Для этой группы обучающихся важно уметь самостоятельно определять зону ближайшего развития, связанную с повышением орфографической грамотности, анализировать допущенные ошибки и выбирать путь их преодоления при поддержке учителя. Значительная часть действий по выбранному образовательному пути может осуществляться этой группой обучающихся самостоятельно, учителю

необходимо предложить эффективные формы мониторинга и научить анализировать полученные результаты для самокоррекции. Для этой группы обучающихся важно использовать большой объем аналитических заданий.

Работа с обучающимися, потенциально попадающими в группу экзаменуемых с результатами 81-100 баллов

При работе с группой обучающихся, потенциально попадающих в группу экзаменуемых с результатами 81-100 баллов, учителю необходимо ориентироваться на все элементы кодификатора, рассматривать орфографическое правило целиком, не делая акцента на тех случаях, которые уже встречались в отдельных заданиях. Для обучающихся этой группы важно предлагать различные формы работы со словарными словами, словами-исключениями, на регулярной основе использовать сопоставление схожих случаев. В центре работы должен быть помещен анализ сути языкового явления, важно расширять анализируемый языковой материал за счет нетипичных языковых явлений, учить делать перенос по аналогии. Эффективными форматами работы с этой группой обучающихся является проведение зачетов по теории, привлечение обучающихся к составлению / выбору заданий из банка дидактических материалов и т.п.

При планировании работы с обучающимися, потенциально попадающими в группу экзаменуемых с результатами 81-100 баллов, необходимо обращать внимание прежде всего на пунктуационный анализ предложения, использовать различные виды сопоставления, трансформации и моделирования. При работе с предложениями использовать условные графические обозначения, схемы, устное комментирование. Особое внимание уделять работе по конструированию самостоятельных текстов по заданным синтаксическим схемам. В работе с этой группой необходимо обращать внимание на преодоление индивидуальных затруднений. Тому способствует проведение мониторинга, составление на его основе словаря трудностей, выполнение комплексной работы над ошибками с исправлением отступлений от норм и приведением аналогичных верных примеров к анализируемому правилу/ группе правил.

Учителю, работающему в классах с низким уровнем предметной подготовки, целесообразно обратить внимание на концентрический принцип обобщения и систематизации материала. Наименее освоенными среди учащихся, имеющих затруднения по предмету, являются темы, связанные с парадигмой глагола. Старшеклассники плохо различают деепричастия и причастия, краткие причастия и глаголы или наречия, причастия и прилагательные, совершенный и несовершенный вид глагола. Знание самого правила не приводит к положительному результату, так как

для его применения необходимо владеть навыками определения части речи слова, содержащего орфограмму. В этих случаях удобным для отработки навыка будет применение концентрического подхода: в основу подготовки может быть положен не принцип «от номер к номеру», а принцип формирования навыка работы с одной частью речи, который формируется на материале различных заданий с последующим многократным возвращением к выполнению каждого номера на основе расширения морфологического материала. Так, например, задание 13 «Правописание НЕ с различными частями речи» сначала отрабатывается на примере правописания только деепричастий, затем к этому номеру происходит возвращение, когда тема «Деепричастие» расширенно систематизирована на материале других заданий формата ЕГЭ: в отработку навыка включается тема правописание НЕ с причастиями и т.д. Таким образом, систематизация материала идет в нескольких плоскостях: многократное возвращение происходит и к морфологическому уровню, и к формированию навыка по применению конкретного правила.

Для эффективной организации на уроках русского языка работы по формированию навыков у обучающихся, для выбора заданий с целью реализации дифференцированного подхода в обучении важно учитывать принципы разработки тренировочных учебно-методических материалов.

1. Навык, необходимый для выполнения задания, отрабатывается сначала на однотипных примерах. Для этого материал внутри темы дается подробно, он разбивается на подтемы-блоки, которые представляют возможность обучающемуся увидеть особенности конкретного содержательного элемента по общему правилу. Темп перехода на задания комплексного типа учитывает качество выполнения однотипных по языковому материалу заданий.

2. Действия внутри выполнения задания на применение того или иного правила для одной группы обучающихся должны опираться на освоенный алгоритм: выполнение задания должно быть понятно по своему принципу, мыслительные усилия направлены только на анализ языкового материала; для другой группы обучающихся должны предлагаться задания, опирающиеся на хорошее знание базовых правил, но форма задания не должна алгоритмизированной для развития творческих способностей, креативности при работе с языковым материалом.

3. Каждый содержательный блок рассматривается на основе составления схем, алгоритмов, таблиц. В зависимости от уровня подготовки обучающихся работа с графически организованным материалом может быть различной:

выделение смысловых центров в готовом материале, заполнение пропусков, выявление ошибок в учебных дефектных материалах и др.

4. Каждое мыслительное действие по выполнению заданий должно быть закреплено графически: подчеркивание, выделение цветом, внесение в таблицу, формирование списков и т.п.

5. Важным при работе с языковым материалом является прием сопоставления схожих случаев, трансформации одного в другой. Работа по сопоставлению языковых явлений должна предлагаться не только тем, кто уже на достаточном уровне владеет необходимыми элементами содержания, но обучающимся, имеющим затруднения. Дифференцирующий принцип может проявляться в степени сложности используемых для работы языковых единиц.

Сопоставление как методический принцип позволяет сформировать и/или закрепить системное представление о применении того или иного правила. Трансформация языкового материала является более сложным приемом, который может быть доступен на повышенном уровне, т.е. используется в работе с обучающимися, не испытывающими серьезных затруднений по предмету, но именно он позволяет максимально осмысленным процесс выполнения заданий, связать с речевой практикой, а следовательно, помочь избежать ошибок не только при выполнении заданий с кратким ответом, но и при написании развернутого ответа.

Таким образом, в работе над освоением элементов содержания / видов деятельности при подготовке к ЕГЭ по русскому языку важен дифференцированный подход, поскольку начальный уровень владения материалом после сдачи ОГЭ по предмету у обучающихся различен. Однако вектор движения к необходимым для достижения образовательных результатам одинаков, но один обучающийся начнет движение к цели с нулевого уровня, другой с более высокой ступени. Поэтому тренировочные задания, которые отбирает учитель, должны изначально располагаться дифференцированно (от простого к сложного) и носить формирующий характер.

Для того чтобы понять, с какого этапа необходимо начинать работу по формированию развитию навыка, учитель русского языка организует мониторинг качества обучения. Принципиальным является разработка входного контроля, позволяющего выстроить индивидуально ориентированное обучение. В комплекте дидактических материалов учителю важно выделять блоки заданий формирующего характера, которые предназначены по большей части для обучающихся, имеющих затруднения по предмету, блоки заданий контролирующего характера, по всем основаниям сопоставимые с

блоком заданий формирующего характера; блок заданий повышенного уровня сложности, содержательно сопоставимые с формирующими и контролируемыми; блок развивающих заданий, опирающихся на текст или коммуникативную ситуацию, а также разработки тренингов в формате деловых игр.

Системным должно быть обращение к работе со справочниками и словарями, формирующей у обучающихся привычки обращения к авторитетным источникам. Принцип дифференцированного обучения проявляется при работе с лексикографическим материалом в зависимости от поставленной учителем учебной задачей. Важно включать в отработку умений всех групп обучающихся упражнения, связанные с продуктивной речевой деятельностью, обеспечивающих динамику на каждом уроке русского языка. Эффективной может оказаться работа над мини-проектами, ситуативными задачами и т.п.

Администрациям образовательных организаций

Важно продумать систему поощрения педагогов, неформально реализующих дифференцированный подход в обучении русскому языку, проводить мониторинг качества, подтверждающий результативность выбранных методов и приемов работы. Необходимо продвигать эффективные педагогические практики в рамках образовательной организации, рекомендовать педагогов школы к участию в мероприятиях на уровне районных методических объединений, на уровне различных областных научно-методических проектов.

Должна приветствоваться работа наставников, позволяющая оперативно внедрять действенные образовательные технологии в практику педагогов, которые начинают работать с выпускными классами, в том числе в аспекте формирования метапредметных результатов образования на уроках разных предметов, по вопросам реализации дифференцированного подхода при подготовке к ЕГЭ по русскому языку.

Необходимо мотивировать педагогов к ежегодному изучению изменений в КИМ ОГЭ и ЕГЭ, организовать методически корректное обсуждение результатов качества образования в проекции на результаты ВПР, ОГЭ, ЕГЭ по русскому языку в проекции на результаты школы, отдельных классов.

Делегировать педагогов для участия в мероприятиях регионального уровня по проблемам организации дифференцированного обучения, чтобы организовать эффективную дифференцированную работу по подготовке выпускников образовательной организации.

ИПК / ИРО, иным организациям, реализующим программы профессионального развития учителей

С учетом сложности реализации дифференцированного подхода в обучении важно предлагать систему мероприятий, повышающих мотивацию педагогов к внедрению данного подхода в методическую практику:

- 1) организация региональной педагогической лаборатории, в которую могли войти ведущие учителя-словесники и которая бы консолидировала усилия по разработке конкретных сценариев реализации дифференцированного подхода, экспертизе и распространению дидактических материалов и т.п.;
- 2) проведение тематических семинаров, мастер-классов по обмену опытом, подтверждающего эффективность применения дифференцированного подхода в обучении;
- 3) разработка инструментария и проведение мониторинга результативности применения дифференцированного подхода, рецензирования дидактического материала;
- 4) внедрение в практику методического обсуждения учителей русского языка ежегодного детального изучения статистико-аналитического отчета о качестве выполнения обучающимися заданий ВПР, ОГЭ, ЕГЭ по русскому языку в проекции на результаты муниципального образования, отдельных образовательных организаций, входящих в состав муниципалитета, изменений в КИМ ОГЭ и ЕГЭ;
- 5) обсуждение эффективных образовательных практик по подготовке к ВПР, ОГЭ, ЕГЭ; работа над созданием методической копилки, делегирование педагогов-представителей муниципального образования для участия в научно-методических мероприятиях регионального уровня.
- 6) включение в программы повышения квалификации тематических блоков, показывающих корреляцию результатов ВПР по русскому языку, ОГЭ и ЕГЭ и сформированность умений, навыков обучающихся в контексте требований ФГОС. Продуктивным представляется проведение краткосрочных образовательных программ, семинаров,

посвященных трудным вопросам методического сопровождения подготовки, в частности, по организации дифференцированного обучения, по освоению критериальной модели оценивания, по организации эффективного мониторинга и т. п.

1.2. Рекомендации по темам для обсуждения / обмена опытом на методических объединениях учителей-предметников, в том числе по трансляции эффективных педагогических практик ОО с наиболее высокими результатами

Необходимо организовать в сентябре-октябре в рамках методических объединений учителей-предметников неформальное обсуждение результатов ЕГЭ 2025 г. для выстраивания грамотной методической работы по подготовке выпускников к экзамену 2026 г. Привлечь к обсуждению педагогов, работающих в выпускных классах, учителей русского языка, ведущих подготовку, представителей администрации образовательных организаций, родителей выпускников.

Важно продолжать актуализировать в рамках работы областного методического объединения учителей русского языка и литературы, на программах повышения квалификации, реализуемых кафедрой филологического образования Института развития образования Свердловской области необходимость преодоления типичных методических ошибок при подготовке к ГИА: подготовка к ЕГЭ по тестам, использование тренировочных материалов из сборников прошлых лет, фронтальная работа, заучивание формул-клише для написания сочинения, проверка сочинения по традиционной системе оценивания или некорректное использование критериальной модели оценивания.

Важно добиться от педагогов, осуществляющих подготовку к ЕГЭ понимания того, что обучение не должно быть ориентировано на модель КИМ (возникает зависимость качества подготовки от изменения типа заданий), а на освоение основных элементов содержания и формирование необходимых навыков, видов деятельности. Модель экзамена, особенности КИМ должны быть хорошо известны не только учителям, работающим в выпускных классах, но и другим педагогам, в том числе работающим в основной школе, где закладываются базовые навыки грамотной письменной и устной речи.

Преемственность в обучении обеспечивается в том числе и последовательным и системным освоением основных содержательных блоков, которые отражены в структуре КИМ. Эти содержательные блоки должны коррелировать с методическими подходами учителя в каждом классе, не только выпускном: 1) формирование навыков грамотной письменной речи (нормы орфографии и пунктуации); 2) освоение норм культуры речи (орфоэпических, морфологических, синтаксических, лексических); 3) владение приемами информационной обработки текстов (микротекст); 4) владение навыками анализа художественного и публицистического текста в языковом аспекте (работа с языковыми единицами) средств и в содержательном аспекте (извлечение смысла, интерпретация содержания, оценочное отношение к этому содержанию).

Возможные темы для обсуждения:

Преемственность заданий ВПР, ОГЭ и ЕГЭ: очевидное или невероятное?

Дифференцированный подход в обучении русскому языку в современной образовательной практике

Задания на множественный выбор в современной образовательной практике

Изменения в КИМ ЕГЭ по русскому языку: проблемы и перспективы

Методика обучения трудным заданиям по орфографии

Методика обучения трудным заданиям по пунктуации

Методика обучения языковым нормам

Лингвистика текста и современные УМК

Тексториентированные задания в КИМ ЕГЭ по русскому языку: почему снижаются результаты?

Развитие навыков редактирования: как и когда начинать?

Читательская грамотность: как научить точному восприятию текста?

Творческий потенциал сочинения ЕГЭ: миф или реальность?

Аксиологический потенциал сочинения ЕГЭ в контексте сохранения базовых духовно-нравственных ценностей

Методика написания комментария в сочинении ЕГЭ: тайны успеха ученика

Связь *дополнение* в комментарии к проблеме текста: спасательный круг или ловушка?

От клише к творчеству, или чего опасается при написании развернутого ответа выпускник и учитель?

В работу областного методического объединения учителей русского языка необходимо регулярно привлекать учителей из образовательных организаций, показавших высокие образовательные результаты по русскому языку, для трансляции эффективных образовательных практик. Возможна организация стажировок в рамках реализации программ ДПП ПК, приглашение педагогов в качестве лекторов и др.

1.3. Рекомендуемые направления повышения квалификации работников образования

В программы повышения квалификации важно включать темы, показывающие корреляцию результатов ВПР по русскому языку, ОГЭ и ЕГЭ и сформированность умений, навыков обучающихся в контексте требований ФГОС. Продуктивным представляется проведение краткосрочных образовательных программ, семинаров, посвященных трудным вопросам методического сопровождения подготовки, в частности,

- по организации дифференцированного обучения,
- по методическому анализу качества дидактического материала;
- по освоению критериальной модели оценивания,
- по организации эффективного мониторинга освоения обучающимися основных элементов содержания / видов деятельности.

Важным направлением повышения квалификации учителей русского языка должны стать программы по развитию читательской грамотности, по использованию текстоориентированных заданий на уроках русского языка.

Представляется важным проведение объёмных программ, ориентированных на подготовку к ЕГЭ по русскому языку в очном формате, поскольку онлайн-формат, позволяющий просматривать материалы в записи, существенно снижает результативность обучения, затрудняет осуществление обратной связи, препятствует непосредственному взаимодействию педагогов. Отметим также, что необходимо адресное приглашение педагогов, работающих в школах с аномально низкими результатами, на мероприятия, позволяющие изменить мотивационные установки учителей-словесников и обеспечить им эффективное методическое сопровождение.

Целесообразно в КИМ для диагностики профессиональной компетенции учителей русского языка (в том числе из образовательных организаций с низкими образовательными результатами) включать элементы заданий КИМ ЕГЭ,

вызывающих максимальное снижение баллов, использовать задания, ориентированные на подготовку методического анализа, предлагать фрагменты заданий с развёрнутыми ответами для использования критериальной системы оценивания сочинений.

Выявленные в результате анализа результатов ЕГЭ в 2025 году затруднения экзаменуемых необходимо проецировать на профессиональные дефициты педагогов, что должно быть в центре внимания при проведении запланированных на 2025/2026 учебный год ДПП ПК и методических семинаров:

1) Организация учебной деятельности (в соответствии с требованиями ФГОС ООО и ФГОС СОО) на основе анализа результатов внешнего оценивания достижений обучающихся по русскому языку и литературе, обучение с использованием ДОТ (72 час.). Поток №2 20.10.2025 – 06.11.2025. Поток №3 10.11.2025 – 26.11.2025.

2) Системно-деятельностный подход в организации обучения в условиях реализации обновлённых ФГОС ООО и ФГОС СОО, обучение с использованием ДОТ. Вариативный модуль: учебные предметы «русский язык» и «литература» (72 час.)

3) Поток №2 07.10.2025 – 24.10.2025

4) Системно-деятельностный подход в организации обучения в условиях реализации обновлённых ФГОС ООО и ФГОС СОО, обучение с использованием ДОТ. Вариативный модуль: учебные предметы «русский язык» и «литература» (16 час.) 13.10.2025 – 20.10.2025.

5) Совершенствование предметных и методических компетенций педагогов в вопросах обучения русскому языку и литературе, обучение с использованием ДОТ (72 час.) 24.09.2025 – 10.10.2025.

6) Совершенствование предметных и методических компетенций педагогов в вопросах обучения русскому языку и литературе, обучение с использованием ДОТ (16 час.): Поток №4 27.10.2025 – 05.11.2025; Поток №5 27.10.2025 – 05.11.2025; Поток № 6 10.11.2025 – 17.11.2025; Поток №7 10.11.2025 – 17.11.2025.

7) Семинар «Итоговая аттестация по русскому языку и литературе: результаты и перспективы» (8 час.) 14.10.2025.

8) Практические семинары для учителей по выявленным учебным затруднениям: учебный предмет «русский язык» (2 час.) 17.11.2025.

1.4. Рекомендации по другим направлениям

Для сохранения стабильных результатов качества выполнения заданий ЕГЭ, для корректировки подготовки отдельных категорий обучающихся, входящих в группу риска, рекомендуется проведение мониторинга качества образования в 10 классе в ноябре-декабре (1 этап, на уровне отдельных ОО по разработанной сокращенной модели КИМ), в январе-феврале (2 этап, на уровне отдельных районов или региона).

В 11 классе диагностические работы (по заданиям части 1) могут проводиться в конце сентября-начале октября (1 этап, на уровне отдельных ОО или районных объединений), репетиционное тестирование по модели ЕГЭ в середине февраля или начале марта (на уровне отдельных ОО или районных объединений). Диагностика может проводиться точно и на уровне класса в соответствии с учебным планом.

Для оценки сформированности читательских умений, лежащих в основании успешного обучения, целесообразно проводить диагностику читательской грамотности обучающихся в 6-х, 7-х, 8-х, 10-х классах, привлекать в исследование школы с аномально низкими результатами.

Диагностические контрольные работы по русскому языку могут предлагаться и обучающимся 5-х, 6-х, 7-х, 8-х классах. Контрольно-измерительные материалы для этой категории школьников должны отражать зоны типичных затруднений, связанных с недостаточной отработкой учебных умений, с отсутствием соответствующих упражнений в УМК: задания на множественный выбор, комплексные орфографические задания, пунктуационный анализ, задания на знание языковых норм (акцентологических, морфологических, синтаксических, лексических), текстоориентированные задания и др.

Важно заранее составлять график проведения диагностических работ, чтобы избежать наложения различных контрольных мероприятий. Наиболее эффективным является мониторинг, организованный школьным методическим объединением с учетом статистически-аналитического отчета по результатам выполнения задания ЕГЭ в 2024, 2025 гг. в разрезе качества выполнения заданий обучающимися конкретной образовательной организации.

В 2024-2025 учебном году необходимо проведение методического обсуждения качества сформированности метапредметных умений обучающихся, продолжить изучение читательской грамотности обучающихся, в том числе обучающихся в основной школе, в аспекте достижения метапредметных результатов образования. Исследование

комплексного характера позволит решить целый ряд задач: 1) оценить умение обучающихся работать с учебно-научной информацией; 2) выявить типы заданий, которые вызывают снижение результатов и показывают несформированность конкретных читательских умений; 3) установить причины трудностей школьников в восприятии, анализе и интерпретации информации, 4) своевременно корректировать образовательный процесс. Формат исследования с элементами широкого обсуждения в рамках регионального методического объединения учителей русского языка, в рамках ежегодной региональной научно-практической конференции «Развивающая речевая среда: проблемы и перспективы» позволяют предложить технологии обучения с учетом дифференцированного и индивидуально-личностного подходов.

Кроме того, целесообразно в 2025/2026 учебном году разработать положение о конкурсе методических разработок педагогов, связанных с изучением различных разделов школьной орфографии и пунктуации, в целях трансляции эффективных педагогических практик. Перспективным представляется создание открытого банка эффективных образовательных практик при участии педагогов, выпускники которых показали высокие результаты ЕГЭ по русскому языку.